

Prange, Klaus

## Arbeit und Zeit - Pädagogisch-anthropologische Aspekte der Arbeitslosigkeit

*Zeitschrift für Pädagogik* 30 (1984) 4, S. 487-497



Quellenangabe/ Reference:

Prange, Klaus: Arbeit und Zeit - Pädagogisch-anthropologische Aspekte der Arbeitslosigkeit - In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 4, S. 487-497 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143217 - DOI: 10.25656/01:14321

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143217>

<https://doi.org/10.25656/01:14321>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 30 – Heft 4 – August 1984

## I. Thema: Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit

Öffentliche Vorträge zum Thema des 9. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

- |                     |   |
|---------------------|---|
| DIETER MERTENS      | Das Qualifikationsparadox. Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive 439 |
| MIKOŁAJ KOZAKIEWICZ | Bildung und Beschäftigung – ein wachsendes Problem zentralgeplanter Gesellschaften 457          |
| ILONA OSTNER        | Arbeitsmarktsegmentation und Bildungschancen von Frauen 471                                     |
| KLAUS PRANGE        | Arbeit und Zeit – Pädagogisch-anthropologische Aspekte der Arbeitslosigkeit 487                 |

## II. Thema: Historische Jugendforschung

- |   |  |
|---|--|
| HELMUT BECKER/<br>JÖRG EIGENBRODT/<br>MICHAEL MAY<br>MICHAEL PARMENTIER | Unterschiedliche Sozialräume von Jugendlichen in ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln 499                         |
|   | Der Stil der Wandervögel. Analyse einer jugendlichen Subkultur und ihrer Entwicklung 519                               |
| DETLEV PEUKERT  | Die „Halbstarken“. Protestverhalten von Arbeiterjugendlichen zwischen Wilhelminischem Kaiserreich und Ära Adenauer 533 |

## III. Diskussion

- |                |   |
|----------------|---|
| ALFRED SCHÄFER | Die Geltungsproblematik in der Rekonstruktion pädagogischen Alltagsbewußtseins 549  |
| MARTIN KIPP    | Berufspädagogische Historiographie auf dem Prüfstand. Eine Auseinandersetzung mit fünf Neuerscheinungen zur Geschichte der Berufserziehung in Deutschland 1918–1945 571 |

## IV. Besprechungen

JÜRGEN SCHRIEWER

BRUNO NIESER: Die Entstehung der Schule als Institution bürgerlicher Gesellschaft 585

WILFRIED BREYVOGEL

MANFRED HEINEMANN (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich 589

GÜNTER PAKSCHIES

RUDOLF HARS: Die Bildungsreformpolitik der Christlich-Demokratischen Union in den Jahren 1945 bis 1954 595

MARION KLEWITZ

KNUT NEVERMANN: Der Schulleiter. Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik 598

MANFRED HEINEMANN

JÜRGEN REYER: Wenn die Mütter arbeiten gingen... 603

## V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 607

Der Kieler Vortrag von KARLWILHELM STRATMANN „Arbeitslosigkeit als Kritik der Berufspädagogik“ wird in einem späteren Heft erscheinen.

Vorschau auf Heft 5/84

Reformpädagogik mit Beiträgen zu Maria Montessori, Rudolf Steiner und Peter Petersen sowie zur Erziehungspolitik der Weimarer Republik

Friedenspädagogik

# Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Priv. Doz. Dr. Achim Leschinsky, Prof. Dr. Peter M. Roeder, (geschäftsführend), beide: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33, Tel.: (030) 82995-303/304. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 3/1984 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Maximilianstraße 52, 8000 München 22. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co., Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt der Julius Klinkardt Verlagsbuchhandlung, Bad Heilbrunn, bei.

ISSN 0044-3247

# Zu den Beiträgen in diesem Heft

DIETER MERTENS: *Das Qualifikationsparadox*

Die aktuellen Diskussionen über die Beziehungen zwischen Bildung, Ausbildung und Arbeitswelt sind voller Widersprüche und Konflikte, welche es den Jugendlichen erschweren, eine sie überzeugende Strategie für die Zukunft zu finden. Am meisten irritiert das „Grundparadox“, daß von den Jugendlichen zur Beschäftigungssicherung unablässig Qualifizierung gefordert wird, während gleichzeitig die Arbeitslosigkeit der Qualifizierten zunimmt. Theorie und Wirklichkeit scheinen hier nicht übereinzustimmen. Jugendliche fragen, ob es angesichts der Arbeitsmarktrealität noch Sinn hat, große Qualifizierungsanstrengungen auf sich zu nehmen.

Die Antwort läuft darauf hinaus, daß Qualifikation immer weniger eine hinreichende, aber immer mehr eine notwendige Bedingung für sichere Beschäftigung wird. Diese problematische Einsicht kann dadurch erträglicher werden, daß die Qualifizierung weniger als Instrument für den Selbstzweck Arbeit gesehen wird. Aus vielen Gründen – die im einzelnen geschildert werden – wäre es aber eine für den einzelnen wie für die Gesellschaft langfristig nachteilige Folgerung, den Qualifizierungstrend wegen der aktuellen Verunsicherung aufzugeben. Obwohl die Kunst der Prognose begrenzt ist, kann eine Reihe von Deutungshilfen dazu beitragen, sich im Labyrinth der bildungs- und beschäftigungspolitischen Thesen und Antithesen besser zurechtzufinden.

MIKOŁAJ KOZAKIEWICZ: *Bildung und Beschäftigung – ein wachsendes Problem zentralgeplanter Gesellschaften*

Das Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem ist in den sozialistischen Ländern nicht wie in den westlichen Industrieländern gegenwärtig vor allem durch hohe Arbeitslosigkeit bestimmt, sondern eher durch Arbeitskräftemangel bei gleichzeitig geringer Produktivität in vielen Wirtschaftsbereichen. Der Autor untersucht die wichtigsten Faktoren, die für die unbefriedigende Situation im Verhältnis zwischen Ausbildung, Arbeitseinsatz und Produktivität verantwortlich sind, insbesondere am Beispiel der polnischen Entwicklung: die demographische Entwicklung, die Struktur ökonomischer Anreize bei gleichzeitiger Garantie der Vollbeschäftigung, den technologischen Entwicklungsstand, die Schwierigkeit, ein stabiles Arbeitsethos über die Schulerziehung aufzubauen. Er erörtert weiterhin Schwierigkeiten der zentralen Planung von Bildung und Beschäftigung angesichts unsicherer demographischer Prognosen, spontaner individueller Korrekturen und regionaler kultureller Bindungen. Der Aufsatz schließt mit einigen grundlegenden Fragen zur Zielsetzung des Bildungswesens, die in den sozialistischen Ländern heute diskutiert werden.

ILONA OSTNER: *Arbeitsmarktsegmentation und Bildungschancen von Frauen*

Weibliche Berufsanfänger haben mehr als männliche von der Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte profitiert. Durch den Ausbau des Bildungssystems und die generelle Ausdehnung des Dienstleistungsbereichs eröffnete sich in diesem Zeitraum für die Frauen zugleich verstärkt die Möglichkeit zu qualifizierter Berufstätigkeit. Aufgrund dieser

Entwicklung wird häufig die These vertreten, daß der Prozeß der „Individualisierung“ rasch voranschreite und Frauen statt des traditionellen „Daseins für andere“ zunehmend ein „Stück eigenes Leben“ realisieren könnten. Die Analyse zeigt aber, daß die Angleichung der formalen Bildungsabschlüsse die Ungleichheit zwischen Frauen und Männern am Arbeitsmarkt nicht beseitigt hat; diese ist eher größer geworden. Mit Hilfe des Segmentationsansatzes läßt sich zeigen, wie bestimmte Arbeitskräfte – und gerade Frauen – ohne Rücksicht auf Ausbildung und formale Qualifikation von bestimmten Arbeitsplätzen ausgeschlossen werden.

**KLAUS PRANGE:** *Arbeit und Zeit – Pädagogisch-anthropologische Aspekte der Arbeitslosigkeit*

Was tun wir, wenn wir nichts zu tun haben? Was früher die Vorzüge der aristokratischen Muße waren, sind heute die Lasten der Arbeitslosen geworden. Solange die Ideologie der Arbeit als Heilsweg in der protestantischen Nachfolge und als Emanzipationsprogramm in der Nachfolge von Hegel und Marx anhält, gibt es keinen Weg, den verheerenden moralischen Folgen der Arbeitslosigkeit zu entgehen. Das Argument ist, daß wir uns im Blick auf einen nachindustriellen Zustand der Gesellschaft auf eine andere Sicht der Zeit besinnen, wie sie zum Beispiel in der Tanzbewegung sich ausdrückt. Der Zug der Zeit als Kette von Aufgaben und Zielen ist zu ergänzen und auch zu ersetzen durch ein Verständnis der Zeit als offenem Prozeß des Zeitigens, wie er sich schon immer in der artistischen Produktivität bekundet hat. Dies schließt wiederum ein anderes Bild des Menschen ein: er ist ebenso sehr *Homo ludens* wie *Homo faber*.

**HELMUT BECKER/JÖRG EIGENBRODT/MICHAEL MAY:** *Unterschiedliche Sozialräume von Jugendlichen in ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln*

Im Mittelpunkt des Aufsatzes steht die Frage nach der Bedeutung raumbezogener Interessenorientierungen und darauf aufbauender Formen der Schaffung von Sozialräumen bei unterschiedlichen Gruppierungen Jugendlicher. Nach einer kurzen Erläuterung der entsprechenden Grundbegriffe aus dem Kontext eines Forschungsprojektes werden am Beispiel einer Punk-Clique ausschnitthaft deren Versuche zur Schaffung von Sozialräumen unter den Bedingungen großstädtischer Raumstrukturen beschrieben. – Im Anschluß daran wird der projektspezifische Erklärungsansatz der Entstehung raumbezogener Interessenorientierungen als kulturspezifische Profile skizziert, und es werden einige Forschungsergebnisse über die Ausprägung solcher Interessenprofile bei Jugendlichen mitgeteilt. Schließlich wird gefragt, welche Bedeutung diese Unterschiede für pädagogisches Handeln haben.

**MICHAEL PARMENTIER:** *Der Stil der Wandervögel. Analyse einer jugendlichen Subkultur und ihrer Entwicklung*

Der Autor schlägt vor, die verschiedenen subkulturellen Jugendstile, die im Gefolge der Industrialisierung seit der Jahrhundertwende in unregelmäßigen Abständen einander ablösen, als Varianten eines einzigen Grundmusters zu betrachten. Am Beispiel des Wandervogel versucht er einige Dimensionen dieses Grundmusters freizulegen. Die Analyse soll die den Anhängern selbst verborgen gebliebene Logik ihres subkulturellen

Stils, ihrer Ausdrucksmittel und Präferenzen auf die Ebene eines systematischen Diskurses heben und das Allgemeine und Besondere, das Gesellschaftliche und Individuelle daran unterscheiden helfen. Methodisch orientiert sich der Autor, ohne es ausdrücklich zu erwähnen, am Verfahren der „strukturalen Analyse“. Er unterscheidet zwischen den einzelnen Stiläußerungen und hofft sie als notwendige Momente des subkulturellen Zusammenhangs nachweisen zu können.

DETLEV PEUKERT: *Die „Halbstarken“. Protestverhalten von Arbeiterjugendlichen zwischen Wilhelminischem Kaiserreich und Ära Adenauer*

Der Aufsatz charakterisiert vier Typen des Protestverhaltens von Arbeiterjugendlichen als subkulturelle Lebensstile abweichenden Verhaltens: den Lebensstil der „Halbstarken“ in den Großstädten und Industrievieren des Kaiserreichs, der „Wilden Cliques“ in der Weimarer Republik, der „Edelweißpiraten“ im faschistischen Deutschland und der „Halbstarken“ der Nachkriegsära. Gemeinsame Traditionen werden ebenso herausgearbeitet wie Traditionsbrüche und epochale Unterschiede, die sich als zeitgebundene Reaktionen auf unterschiedliche gesellschaftliche Gesamtlagen interpretieren lassen, in denen sich aber auch der Zerfall einer eigenen proletarischen Kultur zu spiegeln scheint.

ALFRED SCHÄFER: *Die Geltungsproblematik in der Rekonstruktion pädagogischen Alltagsbewußtseins*

Die Akzeptanz des pädagogischen Bewußtseins von Erziehern bringt die pädagogische Wissenschaft in die Schwierigkeit der Begründung des eigenen Geltungsanspruchs, der als solcher notwendig die Alltagstheorie relativiert. Gewinnt die Alltagstheorie ihren Geltungsgrund aus praktischer Vermittlung, so wird eine wissenschaftliche Pädagogik die theoretischen Bedingungen einer kritischen Analyse dieses Zusammenhangs von Alltagstheorie und Praxis zum Gegenstand ihrer Untersuchung machen müssen. Der Aufsatz versucht zu zeigen, daß hier der idealistische Rückgriff auf transzendente Strukturen der Konstitution von Alltagsbewußtsein ebensowenig weiterhilft wie die Reduktion des Unterschiedes wissenschaftlicher und alltäglicher Theorien auf ein bloßes Wissensdefizit.

# Contents and Abstracts

## Topic: Work – Education – Unemployment

DIETER MERTENS: *The Qualification Paradox* . . . . . 439

The current discussion on the relationship between education, professional training, and the actual world of work is characterized by contradictions and conflicts which make it hard for young people to find a satisfactory strategy in the attempt to plan their future. Most confusing for them is the fact that, on the one hand, constantly rising standards of qualifications are required in order to secure employment. At the same time, however, the number of unemployed, including many qualified people, is on the rise. There seems to be no congruence between theory and reality. As a result, young people start wondering whether it is still worthwhile to exert themselves for higher qualifications. The answer to this question seems to be that although qualifications are no longer a sufficient prerequisite for achieving secure employment, they are still necessary. It might be easier to cope with this situation if qualifications were no longer considered a means for future employment per se. For many reasons (described in detail), however, the consequences would be negative for both society and the individual, if, taking the present disconcertion into account, the trend towards high qualifications would be discontinued. Although our prognostic powers are limited, some assistance can be provided to better interpret predictions concerning education and employment and thus to find one's way through the maze of theses and antitheses.

MIKOŁAJ KOZAKIEWICZ: *Education and Employment – a Growing Problem of Centralistic Societies* . . . . . 457

At present, the relation between the educational and the employment system in socialist countries is determined, above all, not by a high rate of unemployment but rather by labor shortage coinciding with a low productivity in many economic sectors. Thus situation differs from that which prevails in the Western world. Taking Poland as an example, the author examines the main factors which can be held responsible for the unsatisfactory situation that characterizes the relationship of education, employment, and productivity: the demographic development, the structure of economic incentives along with a guarantee for full employment, the level of technological development, and the difficulties in forming positive and stable attitudes towards work through school education. Furthermore, the author discusses the problems of centralized planning of education and employment in view of unreliable demographic prognoses, spontaneous individual corrections, and regionally differing cultural attachments. The autor concludes with a few basic questions concerning the objectives of the educational system which are at present being discussed in socialist countries.



ILONA OSTNER: <i>Segmentation of the Labor Market and Educational Opportunities for Women</i> . . . . .	471
---	-----

Women, just entering the labor market, have profited more than men from the expansion of the educational system during the last few decades. Due to the development of the educational system and the general expansion of the service sector within this period, the chances for women to enter qualified professional positions have improved. This development has led people to assume that the process of "individualization" was thus progressing rapidly and that women were increasingly able to lead a life of their own instead of the traditional "life for others". The analysis reveals, however, that equalizing formal educational attainment has not eliminated the inequality between men and women with regard to the labor market; in fact, it has increased. By applying concepts of the segmental labor market school it can be shown how some groups of workers – especially women – are excluded from certain areas of employment irrespective of their training and their formal qualification.

KLAUS PRANGE: <i>On Work and Time. Pedagogical and Anthropological Aspects of Unemployment</i> . . . . .	487
--	-----

What do we do, when there is nothing to do? What in olden days had been the privilege of the aristocrats has today become the burden of the unemployed. As long as there exists either an ideology which regards work as a means of salvation (in the wake of protestant theology), or an ideology that looks at it as a means of emancipation (following Hegel and Marx), there will be no way to escape the devastating moral consequences of unemployment. The gist of the argument is that – considering the post-industrial state of society – we have to recall a different sense of time as expressed, for instance, in the movements of a circular dance. The conception of the course of time as a chain of tasks and aims is to be replaced by an understanding of time as an open-ended process – a concept which has been prevalent in artistic activities all along. This, in turn, implies a different view of human nature: man is as much *homo ludens* as he is *homo faber*.

## Topic: On the History of Adolescence

HELMUT BECKER/JÖRG EIGENBRODT/MICHAEL MAY: <i>Socially-Defined Territories of Adolescents and their Relevance for Social Work</i> . . . . .	499
---	-----

The central question of the essay is how young people – within their different peer groups – create socially-defined territories as a framework for the realization of their needs and interests. Having briefly explained the adequate terminology, developed in the context of a research project, the authors sketch the efforts by a group of Punks to create their socially-defined territories within an urban setting. The paradigm to interpret the formation of spatial orientations specific for this research project is then outlined and some findings concerning such profiles of interest in adolescents are presented. In the concluding paragraphs the significance of these differences for social work is examined.

MICHAEL PARMENTIER: *The German "Wandervogel". Analysis of a Subcultural Life Style and its Development* . . . . . 519

The author suggests that different subcultural life styles since the turn of the century be regarded as variations of common basic pattern. With the German "Wandervogel" as a case in point he tries to explain some dimensions of this basic pattern. The purpose of this analysis is to bring the secret logic of this subcultural life style, their means of expression and preferences, up to a level of systematic discourse. The author tries to differentiate between the general and the specific, the social and the individual of this life style. Without stating this specifically he follows the method of structural analysis. The author distinguishes specific elements of life style and tries to prove that they are integral parts of a subcultural system.

DETLEV PEUKERT: *Protest Behavior of Working-Class Adolescents – From Imperial Germany to the Adenauer Era* . . . . . 533

In the essay four types of protest behavior of working-class adolescents are characterized as subcultural styles of deviant conduct: the life styles of a) the "rowdies" in the cities and the industrial areas of the empire, b) the "wild cliques" of the Weimar Republik, c) the "Edelweiss pirates" in fascist Germany, and d) the "teds" of the post-war era. Traditions common to all four types are shown to exist, as well as breaks with tradition and temporal differences that can be interpreted as responses to different social situations. These responses at the same time seem to reflect the decline of a genuine proletarian culture.

Discussion

ALFRED SCHÄFER: *The Problem of Validity in the Reconstruction of Pedagogical Everyday Consciousness* . . . . . 549

Accepting the educator's pedagogical consciousness, educational science is forced to substantiate its claim to validity; this necessarily relativizes everyday theory. If everyday theory can be validated – in a dialectical way – on the basis of its relationship to practice, educational science must then inquire into the theoretical framework of an analysis of the relationship between everyday theory and practice. The author wants to demonstrate that this problem cannot be solved either by an idealistic recourse to transcendental structures constituting everyday consciousness or by maintaining that the difference between scientific and everyday knowledge is merely one of degree.

1st INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION IN THE '90s: EQUALITY, EQUITY AND EXCELLENCE IN EDUCATION, 16–19 December, 1984, Tel Aviv, Israel.  
For further information: Conference Secretariat, P. O. B. 29313, Tel Aviv 61292, Israel. In West Germany: Geo-Reisen GmbH, Frankfurt/Main, Tel.: 069/550401

## Arbeit und Zeit – Pädagogisch-anthropologische Aspekte der Arbeitslosigkeit

### I

Kongresse haben längst aufgehört zu tanzen; sie arbeiten mit der Entschiedenheit und dem Zielbewußtsein, durch die Ergebnisse und Lösungen sichergestellt werden. Es gibt Arbeitspapiere und Arbeitssitzungen, Arbeitsgemeinschaften und Arbeitsgruppen, so daß es blasphemisch wäre, diese Bemühungen mit jenem Etikett zu versehen, das dem Wiener Kongreß als der Abschiedsvorstellung der europäischen Aristokratie anhängt. Wer auf sich hält, in politischer und wissenschaftlicher Tätigkeit, tut gut daran, sich als Arbeiter zu präsentieren: unten als Basisarbeit und Überzeugungsarbeit, oben zumindest mit Arbeitssessen und Arbeitstreffen, im Einzelfall als Gedanken- und Schreibaarbeit oder als Trauerarbeit bei schlechtem Ausgang. In alledem erscheint die Zeit sinnvoll genutzt und sozialdienlich ausgefüllt. Der Anschein verweilender Muße dagegen deutet auf Tändelei und lässigen Ernst, während sich in das Bedauern über den arbeitsneurotischen *workaholic* noch immer die Anerkennung mischt, er widme seine Krankheit wenigstens einem würdigen Zweck. Wer darauf achtet, seine Bedeutung und Weltbrauchbarkeit zu signalisieren, darf nicht mit großzügig-feudalen Zeitreserven operieren; vielmehr empfiehlt es sich, Knappheit an Zeit und verfügbaren Terminen zu demonstrieren. Das gibt zu erkennen: man wird auch anderwärts und womöglich überall gebraucht, um das unfertige Werk der Gegenwart zu vollenden. Dem entspricht, daß es dann außerhalb von Beruf, Arbeit und Termindruck zu den Privilegien des wohlverdienten Urlaubs und der sogenannten „freien“ Zeit gehört, sich der vagabundierenden Bummelei zu überantworten. Die Restriktion von Tätigkeit auf Arbeit im Zeittakt hat ihr Gegenstück im leeren Nichtstun. Noch dort, wo die Arbeit aussetzt, setzt sie sich fort als Nicht-Arbeit und bekräftigt das Grundmaß, daß nämlich der Mensch nur Mensch ist, wenn er arbeitet. Indes: daß diese Polarität das Gemüt nicht zufriedenstellt, machen jene Eingeständnisse deutlich, die zu den Ergebnissen und bleibenden Erfahrungen von Tagungen und Kongressen das rechnen, was am Rande und außerhalb der Tagesordnung an Begegnungen und Gesprächen, Anregungen und Erlebnissen abfiel. Mögen auch Status und Prestige begründet sein durch Beruf, Arbeit und Werkgesinnung, in den Lücken, die sie lassen, siedelt sich an, was die Arbeit selber nicht mehr gewährt. Das mag ein vorläufiger Hinweis darauf sein, daß Tätigsein für uns mehr bedeutet, als sich in Arbeit und Ergebnis umsetzen läßt: unthematisch läuft mit, was bei der richtigen Arbeit herausfällt, und so sieht sich denn auch eine pädagogisch umsichtige Kongreßdramaturgie genötigt, ein kommunikatives Additum mit etwas Kultur, Spiel und Unterhaltung anzubieten.

Nun ist es nicht meine Absicht, der pädagogischen Profession ohne weiteres mehr Tanz und Spiel statt vorangehender Arbeit anzuraten oder zuzumuten; auch wäre es leichtfertig, das thematische Stichwort „Arbeitslosigkeit“ mit jenem Freisein von Arbeit zu verwechseln, das für die aristokratische Gesellschaft charakteristisch war. Gearbeitet, ja

schwer gearbeitet wurde gerade auch dort und damals, aber eben unten; die Räte und Adjutanten, Schreiber und Lakaien, die schufteten und rackerten, während oben konversiert und gewürfelt wurde. In der polemischen Frage SAINT-SIMONS, was eigentlich geschähe, wenn die Adelligen von einem Tage zum anderen verschwänden, und was dagegen, wenn die Handwerker und Ingenieure, die Bauern und Kaufleute ausfielen, meldet sich der bürgerliche Protest derer, die die Arbeit tun. Denn eigentlich, das ist die Prämisse, sollten alle arbeiten und nicht mehr gelten, als was sie durch ihre Arbeit und in ihrer Arbeit darstellen. Von SAINT-SIMON über MARX zu VEBLEN (1899) und zuletzt noch SCHELSKY (1975) kehrt diese Figur der Kritik an denen wieder, die nur reden und die anderen die Arbeit machen lassen. Diese Kritik hat ihre besondere Pointe darin, daß auch diejenigen, die sie vortragen, im strengen Sinne nicht arbeiten und doch ihr Tun als Arbeit ausgeben, so daß sie deren Ethos und Ernst okkupieren, ohne den Schmerz der täglichen Maloche zu teilen. In diesem Detail steckt die Ideologie: Arbeit ist das Opium der Gebildeten geworden.

Wie weit sich diese Fixierung auf Arbeit durchgesetzt hat, läßt sich an einem modisch-banaischen Sprachgebrauch ablesen. Noch das ästhetische Tun wird zunehmend als *Machen* präsentiert: Gedichte, Filme, Lieder, Inszenierungen werden gemacht, als handle es sich um Produkte, die nach einem Plan und einer Regel in abgemessener Zeit hervorgebracht werden. Darin zeigt sich, in welchem Umfange und mit welcher Selbstverständlichkeit Tätigkeiten, die nicht in der planen Rationalität des Herstellens und Machens aufgehen, doch als Arbeit verstanden werden, um anerkannt und gerechtfertigt zu sein. Das ist der Triumph der bürgerlich-proletarischen Arbeits- und Leistungsmoral; Arbeit soll nicht aufgehoben und Muße, die einst Vorrecht von wenigen war, allgemein werden, sondern in der Arbeit und durch die Arbeit sollen sich alle beweisen und ihre Freiheit sich verdienen. Es ist dieses Ethos der Arbeit, das der unbefangenen Muße ein schlechtes Gewissen gemacht und sie, nach einem Wort PARETOS, auf den „Friedhof der Aristokratien“ befördert hat.

Im 19. Jahrhundert ist endgültig eine Einschätzung der Arbeit zu Grabe getragen worden, die uns seither ungeläufig geworden ist. Für die Griechen war Arbeit Sache der Banausen; Tugend und Arbeit sind nicht vereinbar, lehrt ARISTOTELES (*Politica* 1278a20); für die alten Hebräer ist Arbeit ein Fluch, Erblast der Vertreibung aus dem Paradies; und es ist ein philologisch-theologischer Gewaltstreich, wenn LUTHER dem Psalmisten ins Wort fällt und das Leben für köstlich erklärt, wenn es Mühe und Arbeit gewesen. Ganz im Gegenteil: die allbesiegende Arbeit, der *labor improbus*, wie VERGIL in den „*Georgica*“ (I,145) sagt, ist das Kainszeichen des Menschen, Vorraum der Freiheit und der Zufriedenheit, nicht Heilsweg und schon gar nicht Erfüllungsort. Die reformatorisch-calvinistische Arbeits- und Berufslehre hat, wie MAX WEBER (1920), SOMBART (1913), TAWNEY (1926) u. a. gezeigt haben, ein radikal anderes Verständnis der Arbeit auf den Weg gebracht: jetzt ist es gerade und nur die Arbeit, durch die das unvollendete Werk der Schöpfung zu Ende und der Mensch an sein Ziel gebracht werden. Paradies und Heil liegen nicht vor und außerhalb, sondern in der Arbeit. In dem Augenblick schließlich, in dem sich die Arbeit über Planung, Teilung und Spezialisierung von der alten Hauswirtschaft, der *societas domestica*, emanzipiert und ein Funktionsmoment des Industriesystems wird, wird Arbeit zur Leitformel für das Selbstverständnis des Menschen. HEGELS Rede von der „Arbeit des Begriffs“ in der „Phänomenologie des Geistes“ (Vorrede) ist nicht eine beliebige

Metapher für etwas, was sich auch anders sagen ließe. Sie gibt vielmehr an, daß wir nur verstehen, was wir selber machen, und daß wir uns selbst nur dadurch verstehen, daß wir uns in der Arbeit entäußern. Die Arbeit gehört selbst zum Begreifen, so daß erst dann das unaufgedeckte Rätsel des Menschen aufgelöst sein wird, wenn wir die Welt und uns selbst in die Mache genommen haben. MARX bringt in den FEUERBACH-Thesen diese Linie auf die scharfe Wendung, daß „der Mensch die Wahrheit, i.e. Wirklichkeit und Macht, Diesseitigkeit seines Denkens (in der Praxis) beweisen“ müsse (These 2). Und gemeint ist Praxis als Arbeit. Aus dem Fluch der Arbeit, ihrer Herkunft aus der schieren Bedürftigkeit, der vergilischen „*egestas*“, wird das Lösungsprogramm für Emanzipation. Was sich sozialgeschichtlich mit dem Ende des Zunftzwanges und geschlossener Märkte als Zugangsrecht aller zu allen Berufen und Märkten darstellt, wird in der theoretischen Reflexion auf Arbeit als Mittel zum Ziel der Selbstbefreiung gefaßt: in der Verfügung über Sachen, die den Naturzwang bricht, verfügen die Menschen auch über sich. Sie brauchen keine jenseitige Gnade abzuwarten; das Reich der Freiheit kann erarbeitet werden.

Doch diese Lösung erzeugt Probleme, die genau dadurch entstehen, daß das Emanzipationsprogramm auf Arbeit gestellt ist. Ich nenne als Stichworte die Themen Arbeit und Herrschaft, Bildung und Arbeit, entfremdete und nicht-entfremdete Arbeit, abhängige und unabhängige Arbeit. Diese Themen gewinnen ihre Brisanz aus der Hintergrundprämisse, daß ohne Arbeit keine Identität zu gewinnen sei. Ohne Beruf, Werk und Wirkung keine erzählbare Lebensgeschichte, keine soziale Bedeutung und kein politisches Gewicht, keine Teilhabe an den Sinnsystemen der Kultur. Und der überraschte Vater, dem die Tochter mitteilt, sie habe einen Freund, den sie der Familie bekanntmachen wolle, fragt zuerst: „Und was macht er ‚beruflich‘?“ Diese Optik mag erklären, weshalb die Entlastung von Mühsal und Arbeitsplage, wie sie z. B. die Automatisierung geisttörender Arbeitsgänge ermöglicht, doch mit dem besorgten Unterton verfolgt wird: was geschieht, wenn die freigesetzten Energien nicht mehr abgebunden sind durch Termine und Aufgaben, Pflichten und berufliche Verbindlichkeiten? Nicht allein, daß Arbeitsplätze vernichtet und Arbeitskräfte, wie es technisch heißt, freigesetzt werden, ist eine Sorge, sondern die seelischen Wüsten, als könne der Einzelne nur über Arbeit und Beruf, des „Dienstes immer gleichgestellte Uhr“ (SCHILLER), bei der sozialen Stange gehalten werden.

Dies ist die Stelle, wo sich die Erzieher angesprochen wissen, wenn sie sich fragen, welche Folgen die Arbeitslosigkeit pädagogisch nach sich zieht. Es mag hier naheliegen, die wirtschaftliche Dringlichkeit des Themas aufzunehmen und in die Falle allgemeiner Forderungen zu gehen: hier etwas mehr Staatsförderung nach KEYNES; dort Angebote für leere Stunden; ABM-Maßnahmen für diese Gruppe oder jene. Aber es erscheint mehr als fraglich, ob die Pädagogik in dieser Hinsicht, wo die Nationalökonomien ratlos und die Politiker hilflos anmuten, direkt und spezifisch eine Leistung erbringen kann. Nicht, als ob es erlaubt sei, sich die Schlafmütze unbeteiligten Bedauerns über die Ohren zu ziehen, als gehe es die Pädagogik nichts an, was Millionen widerfährt; doch es weckt Zweifel, ob pädagogische Kompetenzen geeignet und überhaupt gegeben sind, wenn diese Fragen als Fragen der Arbeit gelöst werden sollen. Die Pädagogik hat das Problem der Arbeitslosigkeit, das sie faktisch vorfindet, vielmehr zunächst als pädagogisches Thema zu formulieren, wenn anders die Profession nicht in postulatorische Gesten ausweichen will und unbesehen ein bestimmtes, historisch datierbares Konzept von Erziehung fortschreibt, das

fixiert ist auf Arbeit. Angesichts eines Zustandes, in dem – wie HANNAH ARENDT schon 1960 gesagt hat – der Gesellschaft die Arbeit ausgeht, in einer Lage, in der die Arbeitszeit sowohl insgesamt im Leben als auch in der täglichen Lebensführung sich entscheidend verkürzen wird, in einer Situation, in der Beruf und Bildung zum Beruf ihre orientierende Funktion nicht mehr wie selbstverständlich erfüllen können, erscheint vielmehr eine Besinnung darauf dringlich, wie die Pädagogik bisher das Thema Arbeit aufgenommen und verstanden hat. Das heißt, genauer gesprochen: die Rückfrage ist dringlich, inwieweit die Pädagogik in ihren Begriffen und Zielvorstellungen dem anthropologischen Modell des *homo faber* verpflichtet ist, dem jetzt die Basis verkürzt wird. Um diese Frage zu klären, ist es also zuerst erforderlich, sich klarzumachen, wie die Pädagogik ihre Themen gewinnt und wie sie insbesondere das Thema Arbeit behandelt hat.

## II

Die Pädagogik gehört zu den Disziplinen, die Lösungen als Probleme behandelt und präsentiert. Was in der alltäglichen Erziehung immer schon geleistet und vollzogen wird, für die pädagogische Reflexion stellt es sich als Frage dar. Sie problematisiert, wozu erzogen und wie gelernt wird, um dann in einer verbindlicheren Weise zu sagen, wie Erziehung zu rechtfertigen und Lernen einzurichten sei. Zugleich ist die Pädagogik eine Disziplin, die sich als Hilfe und Antwort für chronisch werdende Aufgaben und akute Problemlagen versteht, die wie jetzt die Arbeitslosigkeit auch als katastrophal erlebt werden. Sie erscheint nachgerade als Institution für die Meisterung von Aufgaben, die durch Politik und Wirtschaft, Recht und Verwaltung nicht zu bewältigen sind. Was heute offen ist, soll morgen über richtiges Lernen lösbar sein. Beides zusammen: die Problematisierung des Lernens einerseits und die Schlüsselattitüde andererseits, eben doch für Ungelöstes Antworten bereitzuhalten, machen den Januskopf der Pädagogik aus, ihr Schwanken zwischen pädagogischem Engagement und anthropologischer Reflexion. Wo sie das Geläufige und Selbstverständliche verfremdet und Differenzen sichtbar macht, fragt sie nach dem Menschen zurück, der sich in diesem Lernen zeigt oder verstellt. Das ist der anthropologische Aspekt der Pädagogik. Wo sie maßgebend und programmatisch sich nach klassischem Muster als *medicina mentis* oder gar als Arzt der Gesellschaft begreift, wird sie selbst direkt oder indirekt erzieherisch. Das ist der spezifisch pädagogische Aspekt. In der Verschränkung und Kontrastharmonie beider Hinsichten liegt der wiederkehrende Ursprung pädagogischer Reflexion: sie blickt auf den lernenden Menschen in seinen lebensgeschichtlichen, sozialen und kulturellen Zusammenhängen, aber so, daß sie eine Leistung für den Menschen und die Kontexte erbringen kann, in denen er lebt. Darin liegt zweierlei: die pädagogische Reflexion ist Instanz sowohl für manifest Ungelöstes als auch für latent Problematisches in Lösungen. Wenn beides zusammen auftritt, öffentliches Desaster und Lernprobleme, schlägt die Stunde der Pädagogik. Es sind gerade nicht die Siege und nationalen Triumphe, die das Erziehungsdenken auf den Weg bringen; im Gegenteil: PLATO gründet die Akademie aus der Enttäuschung über das Fehlschlagen seiner Reformabsichten; PESTALOZZI, viel besiegt und nie geschlagen, gibt eine pädagogische Antwort auf eine Folge sozialreformerischer und sozialpolitischer Niederlagen; als HERMAN NOHL aus dem Ersten Weltkrieg zurückkommt, befindet er, es

gebe „kein anderes Heilmittel für das Unglück unseres Volkes, als die neue Erziehung seiner Jugend“ (1918, Vorwort). Erziehung soll retten, was im Krieg verlorengegangen ist.

Was der Pädagogik manifest in den wirklichen, unbezweifelbaren Krisenlagen entgegenkommt, formuliert sie in anthropologischer Reflexion als Lernproblem. Dadurch gewinnt sie eine Disposition für die Folgekosten von Ergebnissen. Dies enthält für die Pädagogik angesichts einer Situation, in der die Arbeit objektiv ihren Stellenwert für Lebensführung und -orientierung verliert, eine Gefahr und eine Chance. Die Gefahr besteht darin, daß sie ihre Begriffe und Konzepte festhält, indem sie in programmatische Forderungen ausweicht; die Chance besteht darin, die Mittel und Instrumente zu überprüfen, mit denen sie sich bisher auf die Problemlagen von gestern eingestellt hat. Das bedeutet: sie hat noch einmal zu prüfen, wie sie ihre leitenden Begriffe in dem Augenblick ausgebildet hat, da sie sich als Disziplin konstituierte.

Dabei zeigt sich geradezu überwältigend deutlich, in welch hohem Maß die Pädagogik dem Konzept der Arbeit verpflichtet ist, es gewissermaßen internalisiert und formalisiert hat. Der Einbruch der industriellen Produktions- und Arbeitsformen mit ihren immer wieder geschilderten Formen der sozialen und seelischen Verwüstung hat die Pädagogik genötigt, ihre Leitbegriffe auf den Begriff der Arbeit zu beziehen und von daher zu instrumentieren. „Erziehung zur Arbeit“ ist die ausdrückliche oder unausdrückliche Leitformel, durch die die pädagogische Reflexion Anschluß an die realen Nöte und Aufgaben findet. Der Ort ihrer Vermittlung ist der Unterricht, in dem das Lernen so organisiert wird, wie es dann außerhalb der Schule angewendet werden soll. Lange vor den programmatischen Arbeitspädagogen wie KERSCHENSTEINER, FISCHER, SCHEIBNER, GAUDIG werden Unterricht und Schule als Arbeit gefaßt. Der Teppich der Didaktik ist durchwirkt von den grauen Fäden der Arbeit. KANT (1803) erklärt in seiner Pädagogik-Vorlesung: „Das Kind muß zum Arbeiten gewöhnt werden“ (A 78), und das geschieht im Unterricht. Dabei lerne das Kind, „auf eine solche Weise okkupiert zu sein, daß es mit dem Zwecke, den es vor Augen hat, in der Weise erfüllt ist, daß es sich gar nicht fühlt“ (ebd., A 77). Eben das macht die Arbeit aus, daß man sie, wie KANT sagt, „einer anderen Absicht wegen (unternimmt)“ (ebd., A 75), und deshalb kommt es darauf an, etwas zu lernen, was zunächst fremd und schwer ist: sich nicht zu fühlen, affektiv neutral zu bleiben, das Thema oder Problem des Unterrichts auch gegen Neigung und unmittelbare Absicht fest- und durchzuhalten. Darin ist zweierlei getroffen: erstens der Lastcharakter der Arbeit, insofern uns zugemutet wird, jetzt etwas zu tun, was erst später oder eventuell gar nicht seine volle Bedeutung zeigt, und zweitens die spezifische Form des Lernens in der Schule. Indem die unmittelbaren Interessen aufgeschoben werden, entsteht ein didaktisch-pädagogischer Raum, der seine Bedeutung durch etwas hat, was erst durch zukünftige Handlungen und Zwecke eingelöst wird. Was der Unterricht nach innen verlangt, nämlich pünktliche und genaue Reihenfolge, methodische Ordnung, aufnehmende und ausübende Tätigkeiten, das wird sich wiederholen, wenn Arbeit selbst das Leben bestimmt. Lernen im Unterricht ist so der Form nach ein Prolog der Arbeitspraxis, und deshalb kann es nicht überraschen, daß wir in der didaktischen Semantik auf eine reiche Metaphorik der Arbeit stoßen: Arbeiten werden aufgegeben und geschrieben; es gibt Haus-, Schul- und Klassenarbeiten; zu den Figuren des Unterrichts zählen Arbeitsgespräch und Gruppenarbeit; es geht um Arbeitsformen und Arbeitsstile im Unterricht; Texte werden erarbeitet; und endlich und schließlich hat sich die Didaktik als Arbeitsunterricht etabliert: noch die Interpretation

eines Gedichts gerät KERSCHENSTEINER zu einer Arbeit, die nach dem Maß der Herstellung eines Gegenstandes organisiert werden könne.

In unserem Zusammenhang ist der entscheidende Punkt folgender: in dem Augenblick, in dem sich die Pädagogik angeschickt hat, ihre Leistungen für die Gesellschaft zu definieren, bestimmt sie erstens Unterricht als den maßgebenden Ort des Lernens im Unterschied und Gegensatz zur Familie; sie wird schulpädagogisch mit der impliziten Erwartung, daß hier zweitens das Lernen zunächst den Moment entwertet und etwas geübt wird, was im Arbeitsleben unabdingbar ist: das Ausblenden der unmittelbaren Interessen, affektive Neutralität, Tätigkeit für etwas, das außerhalb des gegebenen Moments liegt und erst kommt. Die „Aufopferung des Moments“, um es mit SCHLEIERMACHER zu sagen, ist für Unterricht und schulisches Lernen charakteristisch, sofern sie sich auf die Lösung von künftigen Lebenslagen beziehen. Die Legitimität solcher Zumutung besteht darin, daß genau dies mit der Arbeit, für die erzogen wird, übereinstimmt: indem das Kind schulisch lernt, lernt es arbeiten, das heißt es lernt, „daß es mit dem Zwecke, den es vor Augen hat, in der Weise erfüllt ist, daß es sich gar nicht fühlt“. KERSCHENSTEINERS Prinzip der „Sachlichkeit“ bringt das Ethos der Arbeit auf den didaktischen Punkt: das Lernen ist auf Formen des Wissens und auf Fertigkeiten bezogen, die zu Leistungen in der Arbeitswelt disponieren. Insofern hat die Reform der Arbeitspädagogik, so revolutionär sie sich auch einführte, in Wahrheit nur deutlicher und entschiedener hervorgehoben, worin die Erziehungsaufgabe von Unterricht seit Anbeginn liegt. Als Erziehung zur Arbeit ist er selber ein Analogon von Arbeit, bei der sich der Lernende nicht fühlt und für etwas tätig ist, was erst außerhalb des Unterrichts eingelöst wird, so wie wir in der Arbeit außer uns sind, bei der „anderen Absicht“, um derentwillen wir sie unternehmen.

So gesehen ist es, um SCHELERS (1980) Klassifikation der Wissensformen aufzunehmen, in einem prägnanten Sinn das Nutz- und Arbeitswissen, das der Unterricht durch seine Form mitteilt. Schulisches Lernen hat in der Tat weithin die Gestalt industriell geplanter Arbeit angenommen: es steht im Bann weitgesteckter Gesamtziele, die durch ein Verfahren der Segmentierung und Sequenzierung operationalisiert werden. Das Entscheidende ist die Zielorientierung, die Intentionalisierung des Lernens. Dadurch wird das aktuelle Lernen, wie es sich vor Ort und im Moment ereignet, zu einem Durchlaufen schulisch vorgeordneter Curricula. Der spezifische Zeitmodus dieses Lernens ergibt sich nicht allein daraus, daß Stundenpläne und Jahrgangszüge, Curriculumsequenzen und Schullaufbahnen maßgeblich sind für das, was zu lernen ist, sondern dieser Zeitmodus hat seinen Grund genau darin, daß sich das Lernen bei jedem Schritt und Abschnitt auf Ziele richtet und durch diese Ziele selber zu einem Instrument für etwas anderes wird. Für sich selbst ist dieses Lernen vorläufig; es überholt sich dauernd und kommt auch an kein Ende, so wie das Arbeitswissen an kein Ende kommt. Was bleibt, ist eine Arbeitshaltung, die sich darauf einläßt, im Moment etwas zu tun, was für den Moment selber nichtig ist. Das ist nicht abwertend gemeint: ohne diese Entäußerung, die vom Lernenden affektive Neutralität, Sachlichkeit und Regelbewußtsein verlangt, vermag sich die soziale Funktion von Unterricht und Schule nicht zu erhalten. Nur geht das Lernen im ganzen nicht darin auf, insbesondere nicht jenes Lernen, das wir für uns selbst brauchen, wenn wir nicht nur Funktionen wahrnehmen und Leistungen erbringen wollen. Die Intentionalisierung des Lernens präpariert für die Arbeit und hat darin ihren Sinn: so werden Aufgaben innerhalb von Funktionen, die durch Recht und Gewohnheit gesichert sind, lösbar. Aber diese



Aufgaben verfügen auch über die lernenden Subjekte, die sich im schulischen Lernen der Form anzupassen haben, die sie in der Arbeitswelt erwartet.

Die Pädagogik befindet sich angesichts dieser Lage in einer zwiespältigen Position: einerseits ist sie gefragt nach ihrem Beitrag für die Stabilität des Arbeitssystems, und dazu hat sie das Lernen selber als Arbeit interpretiert; darin besteht ihre Hilfe. Andererseits kann die Pädagogik nicht verkennen, daß eben diese Wendung auf Plan und Ziel die Wege des Lernens verkürzt und Zeithorizonte ausblendet, ohne die zwar Schule und Arbeit, nicht aber das Leben im ganzen zu bestehen ist. SENECAS Verdikt, daß wir nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen, ist der klassische Topos dieser Schulkritik, die sich bis heute durchgehalten und noch verstärkt hat. Im Kern bringt sie ein Motiv der anthropologischen Reflexion zur Geltung, indem sie darauf hinweist, was das schulische Lernen den Menschen schuldig bleibt, wenn Erziehung auf Arbeit fixiert ist. Doch für sich genommen bleibt solche Kritik folgenlos und ist bisher auch folgenlos geblieben. Ihr fehlte das öffentliche und allgemeine Desaster, an dem sich ihre Relevanz hätte zeigen können. Es deutet sich an, daß das jetzt anders wird. Wenn sich abzeichnet, daß die orientierende Funktion der Arbeit wenn nicht hinfällig, so doch entscheidend relativiert wird, stellt sich die Frage nach pädagogischen Äquivalenten zur Arbeit, und zwar nicht nur für eine parasitäre „leisure-class“, sondern für alle. Dazu will ich als letztes auf den Zeithorizont des Lernens eingehen.

### III

In den „Aphorismen zur Lebensweisheit“ hat SCHOPENHAUER bemerkt, es gebe überhaupt nur zwei Zustände des Menschen: entweder Sorge er sich, oder er habe Langeweile (Kap. II). Das ist mehr als die philosophische Version eines approbierten Pessimisten zu dem Thema „Melancholie und Gesellschaft“ (LEPENIES 1969), es ist ein Hinweis auf unser doppeltes Verhältnis zur Zeit. Wo wir uns sorgen, sind wir verstrickt in Absichten und Aufgaben, die eine bestimmte Lösung erfordern, weil wir uns anders nicht behaupten könnten. Außerhalb der Sorge, in der langen Weile ohne Pläne, Termine und Arbeitsfristen, wird alles möglich, und eben dieser Zustand erzeugt nach SCHOPENHAUER einen *horror vacui*, der schlimmer erscheint als das arbeitsgeplagte Sorgenleben. Auf die geregelte, terminierte, verplante und taylorisierte Zeit folgt die Einöde des Nichtstuns unbegrenzter Beliebigkeit, wo nichts wirklich wird, weil alles möglich scheint. Der Arbeit ist das Leben nach der Uhr so eigentümlich, daß wir erst dann, wenn die Arbeit fehlt, bemerken, daß nicht nur knappe Zeit, sondern gerade auch reichlich-unbemessene Zeit belastend sein kann. Was tut man, wenn man nichts zu tun hat? TOLSTOI schildert in „Krieg und Frieden“ das Leben der alten Gräfin Rostova, die eigentlich nichts mehr zu sorgen und zu tun hat; aber Kopf und Hand sind es gewohnt, beschäftigt zu werden. Und so verbringt sie ihre Zeit mit Kartenlegen. Nicht anders sorgen, wie zu hören ist, die britischen Fernsehanstalten durch unterhaltsame Morgenprogramme dafür, daß die Arbeitslosen bei Laune gehalten werden; wie denn überhaupt der Eindruck entsteht, als gehöre zu den Bürgerrechten der Konsumgesellschaft auch der Anspruch, mindestens einmal in der Woche öffentlich-rechtlich erheitert und kriminalistisch in Spannung versetzt zu werden. Solche Kompensation setzt das Uhrenmaß fort, von dem das

Arbeitsleben geprägt ist: die lange Weile ist für sich selber leer, weil Zeit haben als Mangel erlebt wird. Die Zeitgewinne durch Rationalisierung werden im seelischen Haushalt als Verluste verbucht.

Doch es gibt noch eine ganz andere Weise, sich zeitlich zu orientieren und Zukunft zu bewältigen, so nämlich, daß das Zukommende nicht als etwas Bestimmtes erlebt wird, das der Gegenwart als Ziel und Ergebnis gegenübersteht, sondern als Gewärtigen des Unbestimmten in genau dem Moment, der gelebt wird. Um diese Form, in der wir uns zeitlich orientieren, zu verdeutlichen, nehme ich das klassisch-römische Motiv des „*festina lente*“ auf, und zwar in einer Redensart, die in Schleswig-Holstein geläufig ist: „Lat di man Tid, is ok en Walzer.“ Darin verbindet sich mit dem spröden Charme des Naiven auch die erfreuliche Skepsis derer, die in allem Machen und Gemächte das Vorläufig-Fragwürdige durchschauen. Auch ist mir die motivische Anknüpfung an den Eingang dieser Betrachtungen willkommen, um daran zu erinnern, daß wir uns beim Tanz in einer besonderen Weise zu Raum und Zeit verhalten. BUYTENDIJK (1956) hat auf den einfachen, aber wichtigen Umstand hingewiesen, daß zum Tanz – anders als sonst im Gehen und Vorankommen, Fortschreiten und Zielerreichen – die Bewegung zurück gehört, und zwar präzise: mit dem Rücken voran. Wir bewegen uns rückwärts; was hinter uns liegt, das Unsichtbare und Unvorhersehbare im wörtlichen und übertragenen Sinne, wird in der Rückbewegung erschlossen, eben deshalb, weil der Tanz gar nicht auf ein Ziel und Ergebnis zugeht, weil er nicht Fortschritt und progressives Vorankommen ist, sondern ebenso sehr Rückschritt und Einholen dessen, was nicht vorgesehen ist. Er ist gewissermaßen in jedem Moment schon am Ziel; das ist sein Zweck. Insofern zeigt sich im Tanz ein anderer Zeitraum des Verhaltens als in der Arbeit, nämlich der Spielraum des Möglichen, wo sich das, was wirklich wird, aus der Relativität des Ganzen ergibt. Während in der planenden, sorgenden Vor-Sicht das Kommende als Ziel die Mittel bestimmt, ist im Tanz und im Spiel überhaupt das Rückwärtige und hinter uns Liegende zugleich das Kommende, ist „*avenir*“ im Sinne des Zukommenden, das nicht als Ziel aussteht, sondern als Zweck gegenwärtig oder genauer: gewärtigend da ist.

Wir können im Deutschen, anders als die Griechen, die nur das eine Wort „telos“ zur Verfügung hatten, zwischen Ziel und Zweck unterscheiden. Das Ziel einer Reise ist dieser oder jener Ort, aber darin liegt nicht ihr Zweck. Das Reisen, welchen End- und Zielpunkt es auch immer haben mag, kann im Grenzfall selber der Zweck der Reise sein; er begleitet die Bewegung wie der mitgehende Horizont, durch den wir uns orientieren, und gibt ihr Sinn und Richtung. Ziele werden vorgestellt und sollen gemäß dieser Vorstellung nach einer Regel schematisch erreicht werden; Zwecke erfüllen sich, indem die Bewegung selber uns Lösungen und Inhalte zuspielt, die im ganzen auch anders sein könnten und doch durch die Form des Bewegens eine eigene Notwendigkeit gewinnen, die nicht übertroffen werden kann. Es gibt keinen Fortschritt von HOMER zu DANTE, wie es einen Fortschritt von der Physik des ARISTOTELES zu der NEWTONS und PLANCKS und künftiger Physiker gibt; wohl aber gibt es Anderssein, eben deshalb, weil in der spielerisch-artistischen Bewegung das Ende immer schon erreicht, Gegenwart erfüllt ist, ohne daß noch etwas kommen müßte, wodurch diese Gegenwart erst sinnvoll wird. Zielbewußt sind wir außer uns, bei einem Künftigen, das wir uns vorstellen und wonach wir unsere Mittel wählen, um es zu erreichen. Das heißt, um es paradox zu formulieren: wir sind bei dem, wo wir nicht sind: wir arbeiten. Zweckbewußt sind wir bei dem, was wir und vor allem wie wir

etwas gerade jetzt tun. Legt man diese Bestimmung für ein Tun, das nicht Arbeit ist, zugrunde, dann sieht man, daß Spiel und Tanz, von denen hier ausgegangen wurde, nur ein Paradigma für Lebensformen und Verständigungsweisen sind, in denen wir nicht außer uns bei Zielen, sondern zwecktätig bei uns selber sind. Immer dann, wenn es nicht um fertige Lösungen und Ergebnisse geht, an denen wir gemessen und danach plazierte werden, sind wir in der angegebenen Weise spielerisch tätig. Das ist der Fall im Gespräch als existentieller Kommunikation, im gemeinschaftlichen, bewußten Erleben, in der spekulativen Reflexion. Worin das Eigentümliche ihrer Bewegungsform liegt, das zeigt, wie schon angedeutet, insbesondere der Prozeß der künstlerischen Gestaltung. Er ist gerade nicht erst Planung und dann Ausführung; vielmehr besteht das Gestalten darin, im Vollzug der Bewegung eine Mannigfaltigkeit von Möglichkeiten gegeneinander zu balancieren, so daß etwas entsteht, was als notwendig erscheint. Hier wird nicht nach einer Regel gearbeitet, dann wäre Beckmesser ein großer Künstler, und wir alle könnten Gedichte wie BENN und wie MOZART Sonaten erfinden, sondern die Regel wird selber erzeugt, und zwar unablässig von dem Medium, in dem sie sich zeigt. KANT hat diese Verfahrensweise, in der wir nicht theoretisch schematisierend vorgehen, als die eigentümliche Verfahrensweise der ästhetischen Urteilskraft analysiert. Sie hat kein Ziel außer sich. Sie ist deshalb auch nicht in der Weise erlernbar, wie man den Satz des PYTHAGORAS oder die Theorie über Abfolge von Konjunktur und Krise erlernt; sie wird vielmehr durch einübende Ausübung kultiviert, nicht blind oder von außerordentlichen Eingebungen erleuchtet, sondern tentativ und mit Bewußtsein in der Erprobung des Möglichen und Zufallenden, was keine Zielplanung vorweg ausrechnen kann.

In diesen Zusammenhang gehört sachlich und historisch SCHILLERS Diktum aus dem 15. Brief über die „Ästhetische Erziehung“: „Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“ Nun mag es so aussehen, als werde mit dieser Rückwendung auf das Konzept der ästhetischen Erziehung der alte Dualismus von arbeitsenthobener Bildung einerseits und Ausbildung für die Geschäfte der Welt andererseits nicht nur erneuert, sondern einseitig zugunsten eines didaktisch-pädagogischen *l'art pour l'art* entschieden, der aus der Not der Arbeitslosigkeit die zweifelhafte Tugend grüner Bohème macht. Das ist nicht gemeint und nicht gewollt. Ästhetische Erziehung im Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit kann nicht einfach eine Innerlichkeit wiederherstellen, die in der Kunst sucht, was die Arbeit verweigert. Die Funktion der ästhetischen Erziehung liegt auf einer anderen Ebene. In dem Maße, wie sich die industrielle Arbeitswelt verselbstständigt hat und die Menschen reduziert, durch die sie erhalten wird, in dem Maße also, wie Produktivitätsfortschritte nicht mehr wie bisher ein Mehr an Arbeit herbeiführen, vermindern sich nicht nur die Gelegenheiten für die lebensführenden Aufgaben der Arbeit, es entfallen auch die Motive, sich ganz oder vorrangig aus der Arbeit zu verstehen. Der Tatbestand der Auflösung des Zusammenhangs von Motivation und Institution kann hier nicht entwickelt und soll nur konstatiert werden; zu seinen Folgen gehört, daß die Selbstverständlichkeit hinfällig wird, sich von den Institutionen konsumieren zu lassen, wie es noch GEHLEN (1957) gefordert hat.

Eine andere Orientierung wird dringlich: An die Stelle der Stabilisierung und Disziplinierung der Lebenswege über Arbeit tritt die Aufgabe, selbsttätig Stabilisierungen zu finden. Anders gewendet: wir können uns immer weniger nach Regeln, Werten und Normen

verstehen, die schon fertig vorliegen und die nur noch anzuwenden sind. Und das nötigt uns dazu, wie in der künstlerischen Gestaltung unsere Situationen allein und mit anderen nicht nach gegebenen Schemata zu ordnen, sondern die Regel für ihre Meisterung in den Situationen selbst aufzufinden und zu erzeugen. Das ist pädagogisch die Wendung von der bloßen Nachlese vorgetaner Texte zu ihrer Gestaltung in der unvorhersehbaren, offenen, prinzipiell unbestimmten Gegenwart. Nicht Schulerziehung herkömmlicher Art nach dem Maß der Arbeit, sondern Selbsterziehung ist deshalb das zentrale Thema, das der Pädagogik aufgegeben ist. Die leitende Kategorie ist dabei eben die „*aisthesis*“, das Wahrnehmen und Rezipieren angesichts ständig anwachsender Zuströme an Gedanken, Bildern, Erfahrungen und Erlebnissen; denn diese Rezeption des Kontingenten – vom puren Konsum bis zur elaborierten Sensibilität für Entlegenes und Disparates – verlangt eine eigene Kultivierung und Kunst, die nicht mehr mit bewährten Antworten, Werten und Zielangaben rechnen kann. Ziele helfen nicht. Die Aufstellung immer neuer pädagogischer Leit- und Konsensformeln bewegt sich in dem Irrtum, daß es ein erkennbares Kontinuum von Handlungsmöglichkeiten und Erlebnisformen gebe, die einmal erlernt, dann nur noch ausgeübt zu werden brauchen. Im Gegenzug geht es darum, den Anfall des Möglichen und Ungewissen, dessen, was im Rücken immer mit zu unserer Gegenwart gehört und uns zufällt, eben dort zu lösen, wo er auftritt. In einer radikalen Weise hat das Lernen unter solchen Umständen nicht mehr wie bisher nur einen vorbereitenden Sinn im Hinblick auf künftige Situationen; es wird selber direkt Bedingung des Daseins. Nur indem wir uns lernhaft verhalten, läßt sich bewältigen, was anfällt. Deshalb dürfte Rezeptivität das zentrale Thema für die Selbsterziehung sein, und zwar eine poetische Rezeptivität, die nicht nur hinnimmt, was man ihr vorsetzt, oder fordert, angenehm bedient zu werden, sondern die weiß, daß sie ihren Zweck bei sich hat, nicht außer sich.

Welche Folgen sich aus einer solchen Umorientierung von Arbeit auf Rezeptivität und spielerische Gleichgewichte für die Pädagogik ergeben, läßt sich noch gar nicht abschätzen. Vermutlich werden die Ziel- und Einheitsformeln der Erziehung nur noch in Beziehung auf ein wachsendes Bewußtsein für Differenzen und Variationsmöglichkeiten Bestand haben; und insofern wäre es irreführend zu suggerieren, das Lernen würde leichter und die Wahrscheinlichkeit von Lösungen größer. Immerhin könnte es aber sein, daß Schule, soweit sie eine Bedeutung für die Erziehung als Selbsterziehung gewinnt, näher bei dem wäre, was das griechische Grundwort „*scholé*“ angibt: näher bei der Muße, die eben nicht Arbeit ist, sondern der Zeitraum zweckerfüllter Selbstbewegung. Auch darf man annehmen, daß eine solche Schule etwas von dem beherzigt, was NIETZSCHE dem Denken in der „Götzendämmerung“ empfohlen hat, daß nämlich „das Denken gelernt sein will, wie Tanzen gelernt sein will, als eine *Art* Tanzen ... Man kann nämlich das Tanzen in jeder Form nicht von der vornehmen Erziehung abrechnen, Tanzen-Können mit den Füßen, mit den Begriffen, mit den Worten“ (Werke II, S. 988). Eine solche Artistik verdankt sich nicht leichtfertigem Übermut, sondern sie zeigt, was nach dem Tode Gottes noch bleibt: nicht in einem Ziel, für das alle im gleichen Takt arbeiten, liegt die Lösung; sondern: die Lösungen sind die Wege.

*Literatur*

- ARENDT, H.: *Vita activa oder vom tätigen Leben*. Stuttgart 1960.
- BUYTENDIJK, F. J. J.: *Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung*. Berlin/Göttingen/Heidelberg 1956.
- GEHLEN, A.: *Die Seele im technischen Zeitalter*. Hamburg 1957.
- KANT, I.: *Über Pädagogik* (1803). In: Studienausgabe. Hrsg. von W. WIESCHEDEL. Bd. VI, Darmstadt 1964.
- KERSCHENSTEINER, G.: *Der Begriff der Arbeitsschule*. München 1911.
- LEPENIES, W.: *Melancholie und Gesellschaft*. Frankfurt a. M. 1969.
- NIETZSCHE, F.: *Werke in drei Bänden*. Hrsg. von K. SCHLECHTA. München 1955.
- NOHL, H.: *Pädagogische Aufsätze*. Langensalza 1918.
- SCHULER, M.: *Die Wissensformen und die Gesellschaft*. Bern/München <sup>3</sup>1980.
- SCHULSKY, H.: *Die Arbeit tun die anderen. Klassenkampf und Priesterherrschaft der Intellektuellen*. Opladen 1975.
- SOMBART, W.: *Der Bourgeois*. München 1913.
- TAWNEY, R. W.: *Religion and the Rise of Capitalism*. London 1926.
- VEBLEN, T.: *Theory of the Leisure Class. An Economic Study of Institutions*. o. O. 1899.
- WEBER, M.: *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*. Tübingen 1920.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Klaus Prange, Hardenbergstr. 25, 2300 Kiel 1